

Blanchard, Olivier

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited - aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 277-290. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Blanchard, Olivier: Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited - aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 277-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207373 - DOI: 10.25656/01:20737

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207373>

<https://doi.org/10.25656/01:20737>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musicklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive

Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective of Cultural Studies

Reflecting on the notion of culture is at the centre of the Germanic discourse on the approach to cultural diversity. While the contemporary understanding of the term is currently being vividly discussed, the corresponding epistemological premises are often neglected. Consequently, one runs the risk of having an essentialist understanding of culture. This text, therefore, first discusses the semantic concept of culture (bedeutungsorientierter Kulturbegriff) with a music pedagogical imprint and then from the perspective of cultural studies. The paper concludes with a plea to rethink the approach and the attitude towards cultural diversity in music lessons.

Der Umgang mit kultureller Diversität steht an prominenter Stelle der Diskussion um soziale Aspekte des Musikkernens (z. B. Alge & Krämer, 2013, S. 10), wobei die Bestimmung von Kultur wiederum einen Brennpunkt darstellt. Dabei bezieht man sich in der deutschsprachigen Musikpädagogik in der Regel auf den kulturwissenschaftlich präferierten bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (Nünning, 2013, S. 124). Allerdings wird auch kritisiert, dass Theorie und Praxis zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht kaum vorangebracht werden (Clausen, 2013, S. 10; Knigge, 2012, S. 52). In diesem Sinne wird im vorliegenden Text der bedeutungsorientierte Kulturbegriff in seiner musikpädagogischen Prägung durch Barth und Klingmann aufgegriffen und der Versuch unternommen, ihn weiterzudenken. Es wird dabei von der These ausgegangen, dass man sich zwar durch dieses Begriffsverständnis auf die Kulturwissenschaften bezieht, dabei aber die entsprechenden epistemologischen Prämissen nicht übernimmt.¹ Das Wiederaufgreifen des bedeutungs- und wissensorientierten

1 In zwei Texten arbeitet Vogt (2006, 2014) die theoretischen und epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften heraus um eine Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft zu skizzieren. Diese Überlegungen wurden allerdings bisher nicht auf die Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität übertragen.

Kulturbegriffs in diesem Text erfolgt deshalb aus einer dezidiert kulturwissenschaftlichen Perspektive. Damit soll auf potentielle Probleme in der bisherigen musikpädagogischen Rezeption aufmerksam gemacht und ein Neudenken im Umgang mit kultureller Diversität angeregt werden.

Die Erörterung erfolgt in vier Schritten. Zunächst wird der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff in den Kulturwissenschaften vorgestellt. Anschließend werden offene Fragen und potentielle Probleme bei der musikpädagogischen Prägung dieses Begriffsverständnisses herausgearbeitet. In einem dritten Schritt werden die epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften akzentuiert. Auf deren Grundlage erfolgt abschließend ein Nachdenken über die Konsequenzen für einen Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht.

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff in den Kulturwissenschaften ...

Beim bedeutungsorientierten Kulturbegriff handelt es sich gemäß Barth „nicht um einen in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführten oder definierten Begriff“ (Barth, 2008, S. 153). Entsprechend suche ich nachfolgend nicht nach einer kulturwissenschaftlichen Begriffsdefinition. Vielmehr gehe ich für die Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Kulturverständnis davon aus, dass Kultur der (Forschungs-)Gegenstand der Kulturwissenschaften ist und frage folglich, was die Kulturwissenschaften innerhalb der Sozialwissenschaften auszeichnet.

Laut dem, in der deutschsprachigen Musikpädagogik oft rezipierten, Kulturosoziologen Reckwitz (2006, S. 91), ist es das Ziel der Sozialwissenschaften, menschliches Verhalten zu erklären. Die dazu verwendeten Sozialtheorien sind jeweils nicht an einzelne Disziplinen gebunden, sondern kommen in verschiedenen Sozialwissenschaften vor. In diesem Sinne können auch Kulturwissenschaften – explizit im Plural – als ein interdisziplinäres Unternehmen quer durch die Sozialwissenschaften verstanden werden, die sich durch spezifische Theorien der Handlungserklärung auszeichnen. „Die Kulturtheorien formulieren eine übergreifende Theorieperspektive für die Sozialwissenschaften als Kulturwissenschaften“ (ebd.). Laut diesen Theorien ist menschliches Handeln nur vor dem Hintergrund von geteilten symbolischen Ordnungen erklärbar (ebd., S. 15). Wenn nun in den Kulturwissenschaften von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff gesprochen wird, sind mit Kultur genau diese geteilten Bedeutungssysteme und kollektiven Wissensordnungen gemeint, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken. Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische

Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek & Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8–9; Wirth, 2008, S. 18).

Reckwitz zufolge erlebt diese theoretische Perspektive jedoch eine Ausdifferenzierung, die sich in der Verortung dieser Symbolsysteme und Wissensordnungen zeigt. Er unterscheidet mentalistische, textualistische und praxeologische Theorieprogramme. In den mentalistischen Theorieprogrammen wird Kultur als eine symbolische Ordnung auf der Ebene des Geistes verstanden. Sie wird den subjektiven Interpretationsleistungen der handelnden Akteurinnen und Akteure zugerechnet. Wissensordnungen sind hier nicht etwas, „was der Fall ist“, sondern liegen auf einer weiteren Ebene hinter dem sichtbaren Verhalten, eben im Geist (Reckwitz, 2005, S. 97). Die textualistischen Theorieprogramme machen Kultur auf der Ebene von Diskursen, Texten oder Symbolsequenzen aus. Die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit geschieht hier durch die Produktion von Zeichensequenzen, womit auch Rituale oder Musik gemeint sein können (ebd., S. 97–98, 2006, S. 606). Praxeologische Theorieprogramme verorten die Wissensordnungen auf der Ebene körperlich verankerter und öffentlich wahrnehmbarer sozialer Praktiken (Reckwitz, 2005, S. 97–98, 2011a, S. 17).

„Soziale Praktiken stellen einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken.“ (Reckwitz, 2006, S. 565)

Soziale Praktiken sind also immer *sowohl* Wissensordnungen *als auch* deren Applikation durch die handelnden Akteurinnen und Akteure. Praktiken sind nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt wiederum dazu bei, diese Wissensordnung überhaupt erst herzustellen.

Von diesen drei Theorieoptionen erscheinen Reckwitz die praxeologischen am vielversprechendsten, weil sie am wenigsten dazu tendieren, kulturelle Sinn Grenzen zu reifizieren und damit zu essenzialisieren. Bei der Interpretation von Globalisierung als kulturelles Phänomen, wird oft von kultureller Heterogenisierung ausgegangen.² Dadurch werden kulturelle Sinn Grenzen allerdings aufrechterhalten oder gar erst hergestellt, denn fremde kulturelle Erscheinungen werden dabei immer in den Sinn hintergründen fremder Kulturen verortet. Dieses Problem wird auch von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis in seiner mentalistischen und textualistischen Ausprägung induziert. Im ersten Fall sind Kulturen wie natürliche Sinnhorizonte eines Kollektivbewusstseins, im zweiten Fall sind sie als eigenständige Sprachsysteme konzipiert, aber beide Fälle implizieren ein Verständnis von Kultur innerhalb scheinbar fixer Sinn Grenzen (Reckwitz, 2005, S. 106–107). Dem gegenüber können praxeologische

2 Dies ist auch in der Musikpädagogik eine übliche Annahme, wie sich allein in den Begründungen der AMPF-Tagungen zu Themen um kulturelle Diversität im Musikunterricht zeigt (Kluppelholz, 1983, S. 5; Knolle, 2000, S. 7; Schläbitz, 2007, S. 8).

Kulturtheorien kulturelle Differenzen vor dem Hintergrund von globalen Bedingungen erklären, ohne diese auf Entitäten zurückzuführen. Hier werden Kulturen als „ein mikrologischer Prozess der ‚bricolage‘, eine alltägliche Bastelarbeit verstanden, in dem kulturelle Elemente aus unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten zugleich unter dem Druck der Handlungspraxis verarbeitet, rekombiniert werden“ (ebd., S. 107).

Ich schließe mich deshalb für meine weiteren Überlegungen diesem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff in seiner praxeologischen Theorieoption an.

... und in der Musikpädagogik

In der deutschsprachigen Musikpädagogik ist sowohl der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff durch Barth, als auch seine theoretische Ausdifferenzierung durch Klingmann bekannt.

Barth wendet sich, u.a. in ihrer Dissertationsschrift (Barth, 2008), dezidiert gegen ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis (z.B. ebd., S. 137–138). Als Alternative bezieht sie sich auf die Kulturwissenschaften und plädiert für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff im oben genannten Sinne:

„Menschen gehören derselben Kultur an, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihren Erscheinungsformen teilen.“ (Barth, 2008, S. 166)

Doch wie anhand des nachfolgenden Zitats gezeigt werden kann, tauchen bei Barths Verwendung dieses Kulturbegriffs Fragen auf:

„Und dennoch: Es gibt sie. Und in jugendlichen Migrantenkulturen spielt Musik eine große Rolle. [...] Lediglich auf der Basis eines *ethnisch-holistischen* Kulturbegriffs können sämtliche musikalische Praxen, vor allem die, die sich mit Musikformen und -stilen der Türkei beschäftigen, als *Suche nach Identität* und *Verbundenheit mit der Herkunftskultur* interpretiert werden. Akzeptiert man aber die Voraussetzung eines *bedeutungsorientierten* Kulturbegriffs, dass die Verständigung über bestimmte Musikrichtungen, der Einsatz bestimmter musikalischer Elemente oder Stile innerhalb einer Jugendkultur durch eine korresponsive Praxis motiviert sind, stellen sich Fragen nach den Bedeutungszuweisungen und den Bedeutungsgenerierungen, nach dem kollektiven Wissen und den symbolischen Ordnungen, die den verschiedenen musikalisch-ästhetischen Praxen türkisch-deutscher Jugendlichen zugrunde liegen. Diese Fragen lenken den Blick weg von ethnischen Zuordnungen und der herausragenden Bedeutung des Herkunftslandes, hin zur aktuellen Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland [...]. Türkisch-deutsche Jugendliche

partizipieren sowohl an ‚allgemeinen‘ Jugendkulturen wie Hip-Hop oder Techno als auch an ‚speziellen‘ Migrantenkulturen.“ (Barth, 2008, S. 189; Hervorh. im Original)

Barth folgend müsste sich Kultur nun, wenn sie bedeutungsorientiert verstanden wird, in „den Bedeutungszuweisungen und den Bedeutungsgenerierungen, [...] dem kollektiven Wissen und den symbolischen Ordnungen“ (ebd.) manifestieren. Was aber ist dann unter „Herkunftskulturen“, „Migrantenkulturen“ oder „allgemeinen‘ Jugendkulturen wie Hip-Hop oder Techno“ zu verstehen? Laut dem ersten Satz *gibt* es diese ja weiterhin (zumindest jene der Migrantinnen und Migranten). Ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff scheint somit eher ein spezifischer Fokus auf symbolische Ordnungen und kollektives Wissen von unterschiedlichen Kulturen zu sein. Doch selbst dann bliebe erklärungsbedürftig, warum nicht auch (traditionelle) Herkunftskulturen unter Einnahme dieses Fokus bedeutungsorientiert verstanden werden könnten? Zumindest obenstehendes Zitat lässt darauf schließen, dass der Blick auf eine Herkunftskultur per se auf einen ethnisch-holistischen Kulturbegriff hindeutet, während jener auf die korrespondierenden Praxen einer Jugendkultur offenbar naturwüchsig mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff verbunden ist.³

Es lässt sich also fragen ob „Bedeutungssysteme“ bei Barth nicht bloß Synonyme zu „Jugendkulturen“ sind? Diese müssen aber immer noch holistisch begriffen werden, wie anhand des Begriffs der kulturellen Identität veranschaulicht werden kann, den Barth (2014) an anderer Stelle mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff verbindet. Menschen können ihr zufolge eine kulturelle Identität empfinden, wenn sie sich einer Kultur zugehörig fühlen (ebd., S. 4) bzw. sich innerhalb dieser verorten (ebd., S. 7). Dann stellt sich aber die Frage *wo* sich (z. B. der von Barth als „allgemeine“ Jugendkultur beschriebene) Hip-Hop befindet? Im/In der MC? In ihrem/seinem Rap? Im Club wo er/sie auftritt? Im Outfit einer Person die diesen Club besucht? In deren Sprache oder deren Art sich zur Musik zu bewegen? Gar in dieser Person selbst? Damit Wissensordnungen Identitätsangebote unterbreiten können, muss diese Frage beantwortet werden. Wie auch immer die Antwort ausfallen mag, es wird kaum vermeidbar sein, Identitätsangebote als eine Art Behälter zu unterbreiten, in denen man sich verorten kann.

Daraus ergeben sich aus kulturwissenschaftlicher Sicht zwei Probleme. Das Eine ist das Denken von kultureller Diversität, welchem ich mich weiter unten widme. Das Andere ist ein potentiell essenzialistisches Kulturverständnis. Tatsächlich läuft Barths „kulturell deutende[r] Ansatz“ (Barth, 2008, S. 181), für welchen sie im Rahmen einer interkulturellen Musikpädagogik eintritt, Gefahr, essenzialistisch verstanden zu werden. Hier soll „ein Zusammenhang hergestellt

3 An anderer Stelle weist Barth darauf hin, dass mit „Hilfe des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes [...] sowohl heimische als auch die Musikkulturen der Welt [...] beschrieben werden“ (Barth, 2014, S. 4) können.

[werden] zwischen ‚außermusikalischen‘ Faktoren, nämlich dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Jugendkultur und dem eigenen musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteil“ (ebd.). Bezüglich der ästhetischen Geschmacksurteile stellt sie fest, dass die Jugendlichen Musik im korrespondierenden Modus⁴ wahrnehmen, wobei „Musik in besonderem Maße mit Bedeutungszuweisungen versehen und wahrgenommen wird“ (ebd., S. 201). „Bedeutungszuweisungen“ artikulieren sich bei Jugendlichen also laut Barth vor allem in korrespondierend ästhetischen Wahrnehmungen, als „ästhetische Geschmacksurteile“. Zudem rekurriert sie auf zahlreiche Untersuchungen, welche „einen engen Zusammenhang von jugendkulturellen Zugehörigkeitsgefühlen und Abgrenzungsbedürfnissen (also sogenannten ‚außermusikalischen‘ Faktoren) und musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteilen, Bewertungen von Musik und Hörpräferenzen“ (ebd.) zeigen. Doch für den bedeutungsorientierten Kulturbegriff im Barthschen Sinne ist die Unterscheidung zwischen „außermusikalischen Faktoren“ und „musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteilen“ problematisch. Wenn Menschen nämlich „derselben Kultur [angehören], wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihren Erscheinungsformen teilen“ (ebd., S. 166), und Bedeutungszuweisungen hier als ästhetische Geschmacksurteile verstanden werden, wären genau diese geteilten ästhetischen Geschmacksurteile eine hinreichende Bedingung zur Bestimmung einer Kultur. Wenn jedoch an der Trennung zwischen „musikalisch-ästhetischem Geschmacksurteil/Präferenz und nicht-ästhetischen Faktoren (z. B. Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur)“ (ebd., S. 181) festgehalten wird, muss nicht nur der notwendige Zusammenhang zwischen „musikalisch-ästhetisch“ und „außermusikalisch“ erklärt werden können, sondern vor allem auf welchem Terrain und wie die Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur bestimmt wird. Fehlen diese Erklärungen, besteht die Gefahr, dass von natürlichen Sinnhorizonten eines Kollektivbewusstseins bzw. einer kulturellen Essenz ausgegangen wird, die für musikalisch-ästhetische Geschmacksurteile verantwortlich ist.

Klingmann hat Reckwitz’ Ausdifferenzierung der Kulturtheorien rezipiert und versucht, eine praxeologische Theorieoption des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen. Damit ließe sich die Frage nach der Verortung von Sinnsystemen und Wissensordnungen jenseits von sozialen Gruppen (wie z. B. Jugendkulturen) klären. Entsprechend bestimmt auch Klingmann „als ‚Ort von Kultur‘ die ‚soziale Praktik‘“ (Klingmann, 2010, S. 330). Gleichzeitig spricht er aber von „kulturellen Kontexten“ (ebd.,

4 Hierbei bezieht sich Barth auf Martin Seel, der drei Modi ästhetischer Praxis unterscheidet. Die korrespondierende ästhetische Praxis zeigt sich ihm zufolge im Stilisierungsverlangen des Alltags, im menschlichen Bedürfnis nach sinnhafter Gestaltung der Lebensumgebung. Sie bringt bestimmte Lebensmöglichkeiten oder Lebensvorstellungen zum Ausdruck (Seel, 1996, S. 130–131).

S. 283), welche er auf eine unklare Art mit „Wissensordnungen“ (ebd.), „symbolischen Ordnungen“ (ebd.) und „sozialen Praktiken“ (ebd.) vermengt:

„Unter kulturellem Kontext wird hier das Beziehungsgefüge verstanden, auf dessen Grundlage die ‚symbolischen Ordnungen‘ entstehen, die handlungsleitende Funktion für die soziale Praktik übernehmen, durch welche diese wiederum als ‚geteilte Wissensordnungen‘ konstituiert werden.“ (ebd., S. 283)

Obwohl es bei ihm also die sozialen Praktiken sind, welche Wissensordnungen konstituieren, hängen diese Praktiken aber von kulturellen Kontexten ab. Man könnte nun von einer unglücklichen Formulierung ausgehen und „Wissensordnung“ als Synonym zu „kulturellem Kontext“ verstehen. Seine Beispiele weisen aber in eine andere Richtung: Er nennt als „Beispiel für eine eigenständig-traditionelle Kontextformation [...] eine Rumba [...], die in einem kubanischen Hinterhof gespielt wird“ (ebd., S. 283). Als Beispiel für eine transkulturelle Kontextformation verweist er auf „Salsamusik“ (ebd.) und die Beispiele für die unterschiedlichen Varianten von „hybriden Kontextformationen“ veranschaulicht er an einer Hardrockband in einer Opernaufführung (ebd., S. 284–287). Er bezieht die kulturellen Kontexte also weitgehend auf musikalische Genres. Damit tauchen dieselben Probleme wieder auf: Klingmann bleibt erstens die Antwort schuldig, *wo* sich dieser (z. B. eigenständig-traditionelle) kulturelle Kontext (der Rumba) befindet? Zweitens bliebe er selbst bei einer eindeutigen Beantwortung dieser Frage die Antwort schuldig, *wie* nun dieser Kontext eine spezifische Praxis generieren kann?

Vor allem aber stellt sich die Frage nach dem Mehrgegninn der theoretischen Ausdifferenzierung des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs, wenn Praktiken als „Ort von Kultur“ dann doch wieder automatisch mit Genres verbunden werden?

Epistemologische Unterschiede

Diese Fragen und Probleme ergeben sich möglicherweise erst, wenn man sich nicht nur auf einen kulturwissenschaftlichen Kulturbegriff bezieht, sondern auch die entsprechenden epistemologischen Prämissen übernimmt. Laut meiner These ist dies in der Musikpädagogik nicht der Fall. Deshalb arbeite ich nachfolgend die kulturwissenschaftliche Perspektive heraus, in dem ich sie den Arbeiten von Barth und Klingmann gegenüberstelle.

Wie bereits erwähnt, sind der Fokus der Kulturwissenschaften die kollektiven Wissensordnungen, vor deren Hintergrund menschliches Handeln erst verstehbar wird (Reckwitz, 2006, S. 15). Wissensordnungen sind also *nicht Epiphanome, sondern notwendige Bedingung* jeglicher sozialen Praxis (ebd., S. 15–16).

Wenn nun Barth, aufgrund des Mangels einer entsprechenden Definition, den bedeutungsorientierten Kulturbegriff für den Kontext ihrer Arbeit selbst bestimmt, fällt ihre Bestimmung eher konstruktivistisch als kulturwissenschaftlich aus.⁵ Sie geht davon aus, dass Bedeutung in Form eines Wechselspiels zwischen musikalischem Artefakt und interpretierender Bezugnahme darauf erzeugt wird. Folglich sei für eine interkulturelle Musikpädagogik die Frage zentral, „welche Bedeutung Kinder und Jugendliche musikalischen Objektivationen in interkulturellen Kontexten zuweisen“ (Barth, 2008, S. 154). Der Begriff müsste gemäß Barth sogar präziser „bedeutungszuweisungsorientiert“ (ebd.) heißen.⁶ Die Kulturwissenschaften interessieren sich allerdings nicht für „die Faktizität des Verhaltens und der sozialen Gebilde“ (Reckwitz, 2006, S. 15), sondern für die sinnhafte Organisation der Wirklichkeit, in deren Zusammenhang Verhalten und soziale Gebilde erst möglich werden (ebd.). Aus einer praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive würde also, im Gegensatz zu dieser Barthschen Definition, nicht nur interessieren wie so eine Bedeutungszuweisung sozial verstehbar ist – schließlich sind Wissensordnungen ja kollektiv –, sondern auch wie durch die Praktiken (möglicherweise gar der Bedeutungszuweisungen selbst) so etwas wie musikalische Objektivationen konstruiert werden.

Wie gesehen, sind auch bei Klingmann, anders als aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, Wissensordnungen nicht die notwendige Bedingung sozialer Praktiken, sondern bloß deren Resultat. Zudem ist auch sein Begriff der „Praktik“ nicht im Sinne der Kulturwissenschaften:

„Er rückt [...], durch eine Betonung des zweckgerichteten herstellenden Vollzugs einer Tätigkeit, in die Nähe des Begriffs der ‚Poiesis‘, der verstanden als herstellende Tätigkeit, auf die Notwendigkeit der regelgerechten Beherrschung einer Technik verweist“ (Klingmann, 2010, S. 330).

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht mag dies zwar ein Aspekt einer Praktik sein, welche aber gleichzeitig auch immer über ihre „eigentliche Intention“ hinausweist (Reckwitz, 2006, S. 569). So wird beispielsweise beim Musizieren nicht nur musiziert, sondern auch angezeigt wer, was, womit, wann und wo musizieren kann oder darf. Das bedeutet aber auch, dass die Wissensordnungen, welche die Akteurinnen und Akteure in ihren Handlungen applizieren, nicht von Subjekten intentional herbeigeführt werden, sondern in ihrer Reichweite, Entwicklung

5 Bei ihren Überlegungen zur kulturellen Identität bezieht sich Barth explizit v.a. auf den Konstruktivismus, den symbolischen Interaktionismus, sowie auf psychologische Theorien (Barth, 2014, S. 2).

6 Diese Konzeption ist jener von Krause-Benz ähnlich, welche bei ihr explizit als konstruktivistisch ausgewiesen wird (Krause, 2007, S. 57–58).

und Komplexität die subjektive Perspektive transzendieren (vgl. Reckwitz, 2006, S. 569).⁷

Diese Unterschiede sind nur vermeintlich gering, sondern setzen an der epistemologischen Basis an, also an der Frage, was auf der Grundlage einer Wissensordnung überhaupt mach-, sag-, denk- und wahrnehmbar ist. Ich möchte dies anhand eines Beispiels verdeutlichen. Dabei beziehe ich mich auf die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012), welche innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistische Praxistheorie rezipiert wird (Reckwitz, 2011b, S. 300, 303).⁸

Laclau und Mouffe betonen v.a. die artikulatorische Funktion von Praktiken. Demnach setzen Praktiken Dinge zueinander in Beziehung und verleihen ihnen dadurch eine spezifische Identität. Die Totalität, die aus diesen durch artikulatorische Praktiken konstituierten Identitäten entsteht, ist eine Wissensordnung. Diese verleiht umgekehrt den Identitäten wiederum erst ihren sozialen Sinn (Laclau & Mouffe, 2012, S. 141). Wenn z.B. also Schülerinnen und Schüler auf Trommeln, anhand von Noten, den Anleitungen einer Lehrperson folgend einen Rhythmus spielen, wird durch diese Praktiken des Spielens und des Anleitens erst angezeigt, wer Lehrperson ist, wer Schülerin bzw. Schüler ist, was eine Trommel ist, was ein Rhythmus ist, was Noten sind usw. Dadurch wird auch die Wissensordnung Musikunterricht hergestellt, die es ohne diese Praktiken nicht gäbe, vor deren Hintergrund aber umgekehrt die Lehrperson erst ihren spezifischen sozialen Sinn erhält.

Anhand dieses kurzen Beispiels werden Durchlässigkeit und Macht einer Wissensordnung erklärbar: Durchlässigkeit, weil die Noten potentiell auch durch

7 Gerade anhand des Praxisbegriffs, der bereits in die musikpädagogische Diskussion eingeführt wurde, lassen sich diese theoretischen Unterschiede gut veranschaulichen. Samuel Campos (2015) verbindet den Praxisbegriff mit dem Subjektbegriff und stellt seine kulturwissenschaftliche Prägung jenen von Kaiser (2010) und Rolle (2005) gegenüber. Ihm zufolge orientieren sich Kaiser und Rolle im Wesentlichen am klassischen Bildungsbegriff und damit an einem am Individuum orientierten Verständnis von Sozialität. Diese wäre dann „das Aufeinandertreffen von Individuen, die sich durch die Wechselwirkung mit anderen und der Welt bilden, die aber letztlich doch zu sich selbst als kohärente Person zurückkehren“ (Campos, 2015, S. 112). Dem gegenüber bezieht sich Campos auf Foucault, für welchen Individuen und Subjekte erst im Kontext übergeordneter gesellschaftlich-historischer Normensysteme *entstehen* (ebd., S. 113, Hervorh. im Original). „Entscheidend hierbei ist, dass das Subjekt nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen seiner Entstehung gedacht werden kann [...] denn sie bilden den Möglichkeitsraum seiner Existenz. Das bedeutet auch, dass das Subjekt nicht sein eigener Ausgangs- und Zielpunkt sein kann.“ (ebd., S. 113) Etwas vereinfacht gesagt, ist das Soziale auf der einen Seite das Produkt einer subjektiven Konstruktion, während für die Kulturwissenschaften, gerade umgekehrt, das Subjekt ein Produkt des Sozialen ist.

8 Ich beziehe mich hierfür nicht länger auf Reckwitz, weil ich ihn nicht als Praxistheoretiker, sondern als kulturwissenschaftlichen Metatheoretiker verstehe.

Praktiken jenseits des Musikunterrichts (z. B. jenen der musikwissenschaftlichen Analyse) als solche konstituiert werden. Der soziale Sinn eines Moments hört also nicht zwingend an einer bestimmten Grenze auf zu existieren. Macht, weil die Wissensordnung als solche nicht hintergangen werden kann. Es ist z. B. möglich, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler plötzlich mit einem Messer etwas in die Trommel eingraviert. Diese bzw. dieser wäre aber deswegen nicht plötzlich Trommelbauerin bzw. Trommelbauer, sondern immer noch Schülerin bzw. Schüler, die/der sich einfach unpassend verhält. Man kann sich demnach zwar untypisch verhalten, aber immer untypisch *innerhalb einer bestimmten Wissensordnung* – weil zum Beispiel in der Wissensordnung Musikunterricht das Verhalten als Pilotin bzw. Pilot niemand verstehen würde. Weder ist man also in seinem Verhalten vollkommen frei, noch kann durch untypisches Verhalten eine gesamte Wissensordnung verändert werden.

Konsequenzen für die Diskussion um kulturelle Diversität

Übernimmt man nun diese epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften, hat dies Konsequenzen für ein Denken von Zugang zu und Umgang mit kultureller Diversität. Diesbezüglich wird in der musikpädagogischen Diskussion in der Regel eine normative Theorie des kulturellen Respekts vertreten. Gemäß einer Betrachtung von Vogt (2004, S. 304) zielt die so genannte interkulturelle Musikpädagogik darauf ab, den Schülerinnen und Schülern Empathie, Solidarität, Respekt, Offenheit und Toleranz für kulturelle Diversität zu vermitteln. Auch laut Barth (2008, S. 187) sollen „alle Kulturen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander stehen“.

Man stellt sich also nebeneinander existierende Kulturen vor. Diese Vorstellung wird konsolidiert, wenn Kulturen in dem Sinne Identitätsangebote darstellen können, als dass Menschen sich in ihnen verorten können (Barth, 2014, S. 7). Damit dies möglich ist, bedarf es allerdings eines Subjekts, das außerhalb dieses Nebeneinanders von Kulturen steht – sonst wäre ebendieses Nebeneinander gar nicht als solches erkennbar.

Wie bereits erwähnt, ist diese Vorstellung aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht haltbar. Wird nämlich der Subjektbegriff mit einem kulturwissenschaftlichen Praxisbegriff zusammengedacht, sind Praktiken nicht nur von Subjekten intendierte Handlungen (z. B. einen Rhythmus trommeln), sondern tragen im Sinne eines „praktischen Überschusses“ (Campos, 2016, S. 18) auch zur Herstellung von Wissensordnungen (z. B. dem Musikunterricht) bei, die dem Subjekt (z. B. der Schülerin/dem Schüler) wiederum angeben, wie es sich selbst zu definieren hat und überdies welche vermeintlich „subjektiven“ Wünsche und Absichten es überhaupt haben kann. Die Subjekte sind demnach selbst ein Produkt kontinuierlicher Sinnzuschreibungen und somit dieser Wissensordnungen (Reckwitz, 2006, S. 569, 577; vgl. auch Fn. 7). Aus dieser Perspektive kann es kein Subjekt

geben, das „seine kulturelle Identität autonom konstruiert“ (Krause-Benz, 2013, S. 81), weil kein Subjekt außerhalb einer Wissensordnung steht.

Akzeptiert man dies, ist es aber umgekehrt auch keinem Subjekt möglich, ein Nebeneinander von Wissensordnungen zu sehen. Es kann lediglich auf der Grundlage einer spezifischen Wissensordnung Unterschiede sehen. Damit sind aber andere Wissensordnungen nicht nur anders, weil sie sich *von* der eigenen Wissensordnung unterscheiden, sondern weil sie sich *aufgrund* der eigenen Wissensordnung unterscheiden. Sobald etwas als Anders erkannt wird, wird es ins eigene epistemologische System assimiliert. Weil aber – wie im oben stehenden Beispiel deutlich wurde – Wissensordnungen nicht hintergebar sind, kann das „wirklich Andere“ gar nicht erkannt werden, da es durch das eigene epistemologische Suchraster fällt (Mecheril, 2014, S. 14; Ott, 1998, S. 303, 305–306). Eine spezifische Wissensordnung wird somit zur Deutungshoheit für Unterscheidungen.

Wird zudem das handlungskonstitutive Moment von Wissensordnungen (Reckwitz, 2006, S. 15–16) berücksichtigt, ergibt sich eine neue Perspektive auf Kommunikation zwischen Kulturen. Unterschiedliche Kulturen können sich demnach nicht z.B. auf der Basis des Dialogizitätsmodells von Ott (2012) miteinander vereinen oder – sich gegenseitig anerkennend, z.B. durch „[w]echselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (ebd., S. 132) – voneinander distanzieren. Vielmehr wird ein Dialog erst vor dem Hintergrund einer spezifischen Wissensordnung möglich. In diesem Fall hat man es aber genau betrachtet nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun, da diese Wissensordnungen der Ort von Kultur sind. Kommunikation zwischen Kulturen kann getreu der praxeologischen Perspektive nur aufgrund der situativen Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung stattfinden. Und dies ist in jedem Fall ein machbezogenes Unternehmen, weil sich immer ein System, oder zumindest Teile davon, über ein anderes setzt. In den Kulturwissenschaften wird diese machtvollste Praxis, die eine spezifische Wissensordnung als alternativlos zu naturalisieren versucht, als Hegemonie bezeichnet (Moebius, 2009, S. 160; Reckwitz, 2011a, S. 304). Entsprechend kann aus dieser Perspektive kulturelle Diversität nicht länger als (möglichst friedliches) Nebeneinander verschiedener real existierender Wissensordnungen gesehen werden, aus denen heraus man miteinander kommunizieren kann. Vielmehr muss Kommunikation zwischen „Kulturen“ als hegemonialer Prozess der Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung gedacht werden.

Nun gilt es noch zu bedenken, dass aus einer praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive die Musikpädagogik – damit kann hier sowohl der Musikunterricht, als auch die wissenschaftliche Diskussion gemeint sein – selbst als kulturelles System verstanden werden muss. Anhand des obenstehenden kurzen Beispiels sollte deutlich geworden sein, wie durch spezifische Praktiken die Wissensordnung Musikunterricht hergestellt wird (vgl. Vogt, 2014, S. 3). Doch auch durch die wissenschaftliche Praxis des Forschens, Theoretisierens und Darstellens wird eine Wissensordnung erzeugt, die wiederum anzeigt was überhaupt auf welche Art erforscht, theoretisiert und dargestellt werden kann.

Somit darf eine durch Kommunikation⁹ hergestellte, hegemoniale Wissensordnung nicht (wieder) als ein Produkt gedacht werden, welches durch ein Aufeinandertreffen von (mit sozialen Gruppen oder musikalischen Genres gleichgesetzten) Kulturen entstanden ist, wobei sich z.B. mehr Elemente des Hip-Hops durchsetzen konnten als des Technos. Um dies so analysieren zu können, müsste die Musikpädagogik nämlich über (i.S. von außerhalb) diesem Geschehen stehen. Tatsächlich steht sie über dem Geschehen, aber i.S., dass sie die Deutungshoheit bei der Betrachtung dieses Geschehens beansprucht. Sie *ist* diese hegemoniale Wissensordnung, dieser machtbesezte Schauplatz, auf dem Unterscheidungen und Kategorisierungen vorgenommen werden, auf dem Kulturen als solche bezeichnet werden, auf dem diese miteinander kommunizieren (sollen) usw. Sie ist es, die das (Nicht-)Erkennen von etwas als Musik oder als Kultur erst ermöglicht.

Folglich kann aus dieser Perspektive ein Musikunterricht nicht mehr greifen, der vorsieht, den Schülerinnen und Schülern (andere oder fremde) Kulturen im Unterricht zu vermitteln, denen sie im Anschluss respektvoll, offen und tolerant begegnen sollen. Denn Schülerinnen und Schüler lernen weder andere Kulturen kennen noch verstehen. Sie lernen stattdessen, warum etwas als (andere) Kultur definiert wird. Der Kulturbegriff kann, wie es Clausen (2013, S. 25) fordert, nicht länger Anfangs-, sondern muss Endpunkt des Nachdenkens sein. Ein verantwortungsvoller Umgang mit (kultureller) Diversität kann höchstens erreicht werden, wenn man diesen machtbesezten Schauplatz Musikpädagogik selbst in den Blick nimmt. Es gilt das Gelehrte als sozial gemacht sichtbar zu machen, als Produkt von spezifischen Wissensordnungen, welche Unterschiede erst herstellen und schlimmstenfalls kulturalisieren.

Literatur

- Alge, B. & Krämer, O. (2013). Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs: Eine Einführung. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik* (S. 7–12). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Barth, D. (2014). Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research*, 5(9), 1–6. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_barth.pdf
- Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.),

⁹ Damit ist in einem praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Verständnis nicht nur sprachliche Kommunikation gemeint.

- Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–123). Münster: Waxmann.
- Campos, S. (2016). Risiken und Nebenwirkungen musikalischer Praxen. *Diskussion Musikpädagogik*, (72), 17–20.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 47–68.
- Klingmann, H. (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: Transcript.
- Klüppelholz, W. (1983). Vorwort. In W. Klüppelholz (Hrsg.), *Musikalische Teilkulturen* (S. 5). Laaber: Laaber.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25–56). Augsburg: Wißner.
- Knolle, N. (2000). Vorwort. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 7–8). Essen: Die Blaue Eule.
- Krause, M. (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 53–68). Essen: Die Blaue Eule.
- Krause-Benz, M. (2013). Trans-Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchg. Aufl.). Wien: Passagen.
- Mecheril, P. (2014). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 11–20). Münster: Waxmann.
- Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Nünning, A. (2013). Zur Vielfalt der Kulturbegriffe und deren Relevanz für Bildung und Identität. In S. Gies & F. Hess (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion* (S. 115–138). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Ott, T. (1998). Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik. Oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 302–313). Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, (55), 4–10.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I.

- Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienaus.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2011a). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausg., S. 1–20). Stuttgart: Verlag Metzler.
- Reckwitz, A. (2011b). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Möbius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2., erweit. Aufl., S. 300–310). Wiesbaden: Springer.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60–70). München: Allitera.
- Schläbitz, N. (2007). Vorwort. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 7–12). Essen: Die Blaue Eule.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Vogt, J. (2004). Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In I. für N.M. und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten-Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (S. 304–321). Mainz [u. a.]: Schott.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [23.06.2018].
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt a. M.: Bibliothek Suhrkamp.

Olivier Blanchard
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Murtengasse 36
 CH-1700 Freiburg